



FCDEF FACULDADE DE CIÊNCIAS DO
DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE COIMBRA

ANA FILIPA DUARTE NEVES

**A AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA**

**COIMBRA
2013**

ANA FILIPA DUARTE NEVES

**A AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À
INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA**

Dissertação de mestrado apresentada à
Faculdade de Ciências do Desporto e
Educação Física da Universidade de
Coimbra com vista à obtenção do grau de
mestre em Exercício e Saúde em
Populações Especiais.

Orientador: Prof. Dr. José P. Ferreira

Mestre Maria João Campos

COIMBRA

2013

Resumo

A educação de jovens e crianças com deficiência tem sofrido inúmeras mudanças nas últimas décadas, sendo a inclusão de alunos com deficiência motora nas aulas de Educação Física uma realidade presente nos dias de hoje. A autoeficácia dos professores tem uma grande influência nas atitudes favoráveis face à inclusão destes alunos. Cabe ao professor ter sensibilidade e sentir-se capaz para poder partilhar de forma justa esta experiência enriquecedora para todos e, acima de tudo, implementar de forma correta as alterações necessárias para que os alunos com deficiência se sintam incluídos.

Desta forma, o presente estudo exploratório tem como principal objetivo avaliar a fiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos e Ferreira (2012) e verificar a autoeficácia dos professores face à inclusão de alunos com deficiência motora nas aulas de Educação Física.

A amostra é constituída por 77 professores de Educação Física, 55 do sexo masculino e 22 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 24 e 59 anos, média de idades= 34.68 e um desvio padrão= 8.99.

Os resultados obtidos no estudo apresentam a existência de uma fiabilidade bastante elevada do questionário ($\alpha=0.958$) e de valores aceitáveis dos níveis de autoeficácia dos professores.

Emerge assim, o interesse de continuar a alargar o leque de pesquisas na área, aprofundando a investigação e validação do instrumento e das suas propriedades.

Palavras-chave: Inclusão. Professores de Educação Física. Deficiência motora. Autoeficácia.

Abstract

The education of children and youth with disabilities has undergone numerous changes in recent decades, thus the inclusion of students with physical disabilities in physical education classes is a reality nowadays. The teachers' self-efficacy has a great influence on favorable attitudes towards the inclusion of these students. The teacher has to be sensitive and feel able to fairly share this enriching experience for all, and above all, correctly implement the necessary changes so that students with disabilities feel included.

Thus, this exploratory study has the main objective of evaluating the reliability of the instrument Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities - (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris and Krause, 2010), translated and adapted for the Portuguese reality by Campos e Ferreira (2012) and check the self-efficacy of teachers towards the inclusion of students with physical disabilities in physical education classes.

The sample consists of 77 physical education teachers, 55 males and 22 females aged between 24 and 59 years, mean age = 34.68, standard deviation = 8.99.

The results of the study show that there is a very high reliability of questionnaire ($\alpha = 0.958$) and acceptable values of the teachers levels of self-efficacy.

Thus, there is interest of continuing to expand the range of research in the area, to deeply investigate and validate the instrument and its properties.

Key-words: Inclusion. Physical education teachers. Motor disability. Self-efficacy.

PARTE I

ÍNDICE

RESUMO.....	II
ABSTRACT.....	III
PARTE I	
1. INTRODUÇÃO	
1.1 PERTINENCIA DO ESTUDO.....	2
1.2 APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA.....	3
1.3 OBJETIVO DO ESTUDO.....	4
1.4 ESTRUTURA DO TRABALHO.....	4
2. REVISÃO DA LITERATURA	
2.1 INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA.....	5
2.2 DEFICIÊNCIA MOTORA.....	8
2.3 AUTOEFICÁCIA.....	11
2.4 AUTOEFICÁCIA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO.....	14
PARTE II	
ARTIGO.....	29

1.INTRODUÇÃO

No capítulo inicial vamos abordar a pertinência do estudo e a apresentação do problema, bem como os seus objetivos, e por fim, a estrutura, onde serão descritos e apresentados os conteúdos dos demais capítulos.

1.1Pertinência do estudo

A autoeficácia tem sido um tema bastante abordado pelos professores, pois é uma crença significativa das atitudes favoráveis no processo de inclusão.

Muitos estudos têm desvendado que para haver inclusão é necessário que haja uma atitude positiva por parte dos professores (Kowalski & Rizzo, 1996; Nunes, 2007; Kozub & Lienert, 2003; Conastser, Block & Lepore, 2000) sendo que esta atitude se relaciona com experiências vividas e formação acadêmica (Campbell, Gilmore e Cuskelly, 2003; Subban e Sharma, 2005). Nas aulas de Educação Física acontece o mesmo, apesar de o tema ser insuficientemente tratado no nosso país, devido ao facto de se considerar muitas vezes que a Educação Física não é importante para o processo de inclusão (Rodrigues, 2003). Os professores da atualidade têm de estar preparados para a panóplia de situações existentes nas salas de aulas, tendo de haver uma grande capacidade para enfrentar desafios devido à diversidade existente e adaptá-los à multiplicidade de estilos de aprendizagem (Subban e Sharma, 2005).

Desta forma, a autoeficácia representa um ícone importantíssimo para a promoção da inclusão, pois motiva e encoraja os professores a desenvolverem respostas mais eficazes em desafios educativos. No entanto, constata-se uma falta de pesquisa referente à teoria da autoeficácia, nomeadamente no que concerne às quatro principais fontes de informação que desenvolvem as crenças de eficácia: experiência direta, experiência vicariante, persuasão social e estados físicos e emocionais (Bandura, 1994). Para podermos melhorar e compreender as crenças dos professores é extremamente importante perceber qual a influência destas quatro fontes de autoeficácia (Henson, 2002; Martin & Kulinna, 2003). Cada professor é um caso, cada um tem um nível de crenças de eficácia, sendo que estas representam

um julgamento individual das capacidades que cada um tem para desempenhar as suas atividades. Foram estas razões que me levaram a estudar e avaliar a autoeficácia dos professores de Educação Física no processo de inclusão, pois existe uma escassez de estudos que a avaliam, principalmente ao nível da inclusão de alunos com deficiência motora. Este estudo tem o propósito de aferir a validade do instrumento, para que haja instrumentos fiáveis para compreender a capacidade que o professor de Educação Física tem para ensinar perante um contexto cheio de diversidade e de novos desafios, aula após aula.

Demonstra-se assim pertinente uma análise da fiabilidade do questionário de autoeficácia PESEID-I, nunca antes aplicado em Portugal relativamente a esta temática da deficiência motora, sendo que neste estudo se procedeu a uma tradução e adaptação à população portuguesa.

1.2 Apresentação do problema

A autoeficácia é um dos indicadores mais importantes das atitudes dos professores no contexto da inclusão, sendo esta que nos ajuda a perceber como os professores se sentem, o que pensam, como se auto motivam e se comportam em relação aos seus pensamentos. No entanto, existe uma escassez de pesquisas sobre esta teoria, e não existe nenhum instrumento válido que possibilite a medição da autoeficácia do professor.

É assim necessário aprofundar este tema, pois constata-se uma quase exclusiva delimitação de resultados e compreensão das variáveis que influenciam diretamente a autoeficácia (sexo, idade, anos de experiência, etc.), averiguando-se uma escassez de estudos fundamentados da influência das quatro principais fontes da autoeficácia – experiência direta, experiência vicariante, persuasão social e estados físicos e emocionais – e a falta do instrumento válido para medir a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência.

1.3 Objetivos do estudo

Tendo em conta as escassas investigações sobre a autoeficácia de professores de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência no panorama português, o presente estudo tem como principais objetivos:

- 1- Avaliar a fiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010).
- 2- Verificar a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência motora.

1.4 Estrutura do trabalho

A estrutura da dissertação baseia-se no “*Modelo Escandinavo*” e é constituída por duas partes.

Na primeira parte do trabalho é apresentada a pertinência do estudo, a apresentação dos problemas, os objetivos do estudo e a estrutura da tese. Ainda será apresentada uma revisão da literatura científica referente ao tema da inclusão nas aulas de Educação Física, da deficiência motora e autoeficácia. Por fim, será realizada uma revisão relativa à autoeficácia dos professores de Educação Física no processo de Inclusão, que representa a principal problemática tratada nesta dissertação.

Por último, a segunda parte destina-se à apresentação do artigo científico que se encontra escrito segundo as orientações recomendadas pelas normas de publicação, que será submetido à revista internacional Brasileira: Motriz: Revista Brasileira de Educação Física.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Este capítulo apresenta o estado de arte que é apresentado em quatro secções principais: (a) a inclusão nas aulas de Educação Física, (b) a deficiência motora, (c) a autoeficácia e (d) a autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão.

2.1 Inclusão nas aulas de Educação Física

O movimento social ligado e relacionado com a educação inclusiva encontra-se historicamente interligado à luta pelos direitos, sobretudo na inclusão dos mais carenciados ou marginalizados pela sociedade. A implementação da inclusão é necessária, para que haja uma sociedade mais justa, que desta forma ajude a melhorar a qualidade da educação e a contribuir para a formação de sujeitos críticos (Crochík et al., 2009).

A educação inclusiva tem vindo a ser alvo de debate nos últimos 50 anos. Foram gradualmente surgindo palavras e conceitos acerca da interação entre pessoas com e sem deficiência, sendo que neste trabalho o termo utilizado para a melhor descrição deste fenómeno será “inclusão”, particularmente empregue a partir dos anos 90. Para Block (1994) a “inclusão” é talvez a mais temida e emocional reforma educacional. Por sua vez, Stainback (2001) afirma que a escola inclusiva é um sítio onde toda a gente pertence, é aceite e apoiada pelos seus pares e outros membros da comunidade escolar independentemente da sua capacidade e raça. Assim sendo, a inclusão é mais que uma atribuição, é uma atitude de aceitação (DePaw e Doll-Teppe 2000; Kozub, Sherblom e Perry, 1999). Segundo a UNESCO (1994), a educação inclusiva, que tem como base o princípio da inclusão, pretende proporcionar a igualdade de participação e de oportunidades no ensino e na aprendizagem de todos, independentemente das diferenças de cada um. Para participar num processo inclusivo é necessário estar predisposto, sobretudo, a considerar e respeitar as diferenças individuais, criando a possibilidade de aprender sobre si mesmo e sobre cada um dos outros numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações (Pedrinelli, 2002). A convivência com pessoas diferentes

deve ser uma grande ferramenta para a educação, preparando desta forma pessoas mais conscientes para a vida e para suas possibilidades (Gorgatti et al, 2004).

A inclusão é uma possibilidade que se abre para o aperfeiçoamento da Educação Escolar e para o benefício de todos os alunos com e sem deficiência (Karagiannis et. al. 1996; Marques, 1997; Alves, 2000) e professores (Correia, 2003; Bailey, 1995). Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral (Tilstone et al., 2003).

Nas escolas regulares, os estudantes com deficiências eram por norma excluídos e ensinados individualmente em pequenos grupos. Essencialmente na Educação Física eram frequentemente excluídos da sua prática, sendo inseridos em classes especiais nas escolas ou mesmo em escolas especiais, instituições e hospitais, o que originava que a interação entre pessoas com e sem deficiência fosse quase inexistente (Reid, 2003). No Canadá e EUA, as escolas públicas muitas vezes rejeitavam o ingresso de estudantes com deficiências, cabendo aos pais a responsabilidade de encontrar uma escola alternativa, muitas vezes acarretando dispendiosos gastos (*idem*). Também no nosso país, a educação inclusiva em Educação Física tem sido insuficientemente tratada, muito devido ao facto de considerarem que esta não é essencial para o processo de inclusão social ou escolar (Rodrigues, 2003). Desta forma, apesar de ter vindo a ser mantida à margem do movimento inclusivo, a Educação Física não é menos importante que as outras disciplinas no que concerne à inclusão, sendo parte integrante e inalienável do currículo (*idem*). O trabalho com aqueles que são portadores de deficiência requer, indiscutivelmente, exigências muito particulares na sua missão de ensino, o que reflete o fato de cada docente encarar esse desafio de forma diferente. Estudos referem que muitos professores de Educação Física não se sentem preparados para trabalhar com alunos com deficiência (Chandler & Greene, 1995; LaMaster et al, 1998). Tradicionalmente, os serviços prestados a crianças com deficiência não eram os adequados, ou estas eram simplesmente excluídas dos programas de Educação Física (Blinde & McCallister, 1998; Chandler & Greene, 1995; Goodwin & Watkinson, 2000). Quando os alunos com necessidades educativas especiais frequentavam escolas de ensino regular eram por norma dispensados das aulas de Educação Física, devido ao facto de se confundir a deficiência com doença, bem como a falta de informação dos professores ou o simples fato de comodismo. Toda esta exclusão

leva à impossibilidade, por parte dos alunos especiais, de vivenciarem experiências motoras, lúdicas, recreativas e mesmo o aspeto de socialização através da atividade física, o que é bastante penoso pois é essencial que os alunos analisem, compreendam e percebam, mas acima de tudo que executem (Gorgatti et al, 2004).

O processo de inclusão de alunos com deficiência apresenta desafios únicos para o professor. É assim um processo desafiante, pois o professor tem de ter em conta a segurança do aluno, a estrutura e organização da aula, a instrução, a atividade e gestão do comportamento, o equipamento e por fim as modificações curriculares (Block, 2007; Block, Klavina, & Flint, 2007). É importante que o professor se sinta seguro e apoiado por parte de todos para desempenhar o seu papel, sendo que a falta de preparação pode afetar negativamente a competência do professor, a sua confiança e as suas atitudes no trabalho para com alunos deficientes (Hodge, 1998; Kowalski & Rizzo, 1996). Isto torna-se uma preocupação essencial, visto que os fatores-chave para o sucesso de qualquer educação inclusiva é a atitude do professor, bem como a sua experiência (Block, 1994; Block & Rizzo, 1995; Lepore, Gayle, & Stevens, 1998).

Existem várias razões pelas quais a Educação Física tem possibilidades de ser um auxiliar para a construção da educação inclusiva (Rodrigues, 2003):

- (1) Os conteúdos ministrados em EF, apresentando um menor grau de determinação e rigidez, permitem que o professor disponha de uma maior liberdade para organizar os conteúdos que pretende que sejam aprendidos e vivenciados pelos alunos.
- (2) Os professores de Educação Física são detentores de uma imagem positiva e dinâmica, elemento importante da sua identidade profissional. Talvez devido aos aspetos fortemente expressivos da disciplina são conotados como profissionais que apresentam atitudes mais favoráveis à inclusão, tendo maior facilidade em encontrar soluções para casos difíceis.
- (3) Entende-se que a Educação Física é capaz de promover um grau de satisfação e participação elevado de alunos com aptidões e níveis de desempenho muito diferentes, sendo considerada uma importante área de inclusão, dada esta ampla possibilidade de participação. “Este facto pode

ser ilustrado com a onipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais”.

Para Bueno e Resa (1995), a Educação Física Adaptada não se diferencia da Educação Física nos seus conteúdos, mas apenas nas técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo com deficiência. Porém, de forma a não agravar ainda mais as limitações impostas pela deficiência, a elaboração de um programa de Educação Física Adaptada deve ser cuidada e adaptada ao tipo de deficiência do aluno para garantir condições de segurança (*idem*). Segundo Pedrinelli (1994), todo o programa deve conter desafios para todos os alunos, permitir a participação de todos, respeitar as suas limitações, promover autonomia e destacar o potencial no domínio motor.

O importante é potencializar a possibilidade da participação ativa de alunos com deficiência e adaptar as atividades, proporcionando novas possibilidades motoras. Para que o processo inclusivo nas aulas de Educação Física seja inserido com qualidade, é necessário que o professor tenha atitudes positivas perante a inclusão, uma vez que ele é o mediador e o principal responsável no processo ensino-aprendizagem (Rizzo & Kirkendal, 1995 e Folsom-Meek & Rizzo, 2002). A Educação Física é uma das disciplinas mais significativas para alterar as atitudes face à população com deficiência, contribuindo desta forma para o sucesso da inclusão (Sherril, 1998).

2.2 Deficiência Motora

Atualmente, as pessoas com deficiências têm sido inseridas com maior regularidade em programas desportivos, tanto ao nível da recreação como do alto rendimento (Simim et al. 2010), sendo assim importante que esta população seja influenciada e motivada para a prática desportiva.

A deficiência é uma limitação causada pelo conjunto de barreiras ambientais e problemas relacionados com a função de alguma estrutura corporal (Nações Unidas, 2001). Lewis (2003) define a deficiência como qualquer restrição ou falta de habilidade para realizar uma tarefa, comparando com uma pessoa designada “normal”. Essa falta de capacidade pode resultar de uma anomalia psicológica,

fisiológica ou anatômica. Ao longo dos anos a definição de deficiência tem sofrido varias alterações, no entanto, é caracterizada, de uma forma geral, pela não capacidade de realizar algo (Thomas, 2002). Assim sendo, o tema anormalidade refere-se estritamente a uma variação significativa das normas estatisticamente estabelecidas, devendo por isso ser utilizada apenas neste sentido. (OMS, 2003).

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (1989), podemos classificar deficiência como sendo: Física, nas quais se inserem as deficiências sensoriais, motoras e orgânicas; Mental, como a deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem e ainda a sobredotação e Multideficiências. Podemos assim perceber que existe uma diversidade bastante vasta de deficiências. Trata-se de pessoas que podem estar em situações de desvantagem perante o exercício de atividades consideradas normais tendo em conta vários fatores, como a idade, sexo e os fatores socioculturais dominantes (Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das pessoas com Deficiência, 1995).

Em Portugal existem cerca de 634.40 pessoas com deficiência, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística - INE baseados no Censo 2001. Permanece ainda difícil a questão de como referenciar estes indivíduos que enfrentam algum grau de limitação ou restrição funcional, sendo que a CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), utiliza o termo incapacidade para designar “um fenómeno multidimensional que resulta da interação entre as pessoas e o seu ambiente físico e social” (OMS, 2003).

No que concerne à deficiência motora, esta diz respeito ao tipo de deficiência mais frequente, afetando mais de metade do universo das pessoas deficientes (Vicente, 1995). Em Portugal, 1,5% da população é portadora de deficiência motora, dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estatística - INE baseados no Censo 2001. Considera-se deficiência motora qualquer défice ou anomalia que se traduza numa dificuldade, alteração e/ou inexistência de um determinado movimento considerado normal no ser humano. As alterações dos movimentos podem ter origem em alterações dos grupos musculares, da estrutura óssea, da estrutura ósseo-articular ou em anomalias do Sistema Nervoso Central (SNC). Podem ter carácter definitivo (estabilizado) ou evolutivo (Vicente, 1995).

Segundo o Manual de Legislação em Saúde da Pessoa com Deficiência (2006), as pessoas com deficiência motora ressentem-se de uma variedade de

condições neurossensoriais que as afetam em termos da mobilidade, da coordenação motora geral ou da fala, como decorrência de lesões nervosas, neuromusculares e osteoarticulares ou, ainda, de malformação congênita ou adquirida. Dependendo do caso, as pessoas que têm problemas de locomoção conseguem movimentar-se com a ajuda de prótese, cadeira de rodas ou outros aparelhos auxiliares. Ao desenvolver determinadas habilidades, essas pessoas podem ter condições de se deslocarem, manipular objetos, trabalhar, serem autônomas e independentes.

Normalmente, as deficiências motoras são agrupadas em dois grandes grupos devido à existência de diferentes causas que estão na sua origem:

- Deficiências motoras com origem em lesões cerebrais;
- Deficiências motoras com origens não cerebrais causadas por agentes externos (ex: traumatismos) ou por agentes internos (ex: reumatismos, poliomielites, tuberculosas ósseas, etc.) (Vicente, 1995).

Existem vários tipos de deficiências motoras de origem não cerebral, tornando-se difícil criar uma lista que as contemple todas, visto que as suas causas são muito diversificadas, sobretudo as de origem malformativa e as de origem traumática. Também existem deficiências motoras temporárias, que resultam especialmente de traumatismos cranianos. Por fim, podemos designar as deficiências motoras definitivas, originadas por amputações, que podem ser de origem congênita ou adquirida, e paralisias (Vicente, 1995).

Em relação às deficiências motoras de origem cerebral, é um conjunto de alterações motoras não evolutivas (paralisias, movimentos involuntários ou descoordenação motora), sequelas de lesões cerebrais que tiveram origem no período pré-natal, período perinatal ou nos primeiros meses de vida. Por norma, esta aparece no primeiro ano de vida, devido a uma lesão não progressiva do cérebro (Vicente, 1995). Concretizando, quando nos referimos às pessoas com deficiência motora, estamos a identificar um conjunto de características que apresentam uma anomalia, quer nas funções neuromusculoesqueléticas, bem como em estruturas do sistema nervoso e estruturas relacionadas com o movimento (Monteiro, 2008).

Segundo Afonso 2008, ser deficiente motor na nossa sociedade é viver em permanente conflito com a incapacidade, com a dificuldade em ser aceite por si mesmo e pelos outros. O estigma da deficiência interfere em todos os aspetos da

vida das pessoas, criando preconceitos, favorecendo a discriminação, dificultando a realização plena do indivíduo. Portanto, a deficiência deve ser encarada como uma mala que a pessoa transporta e que a limita em algumas tarefas, mas não em todas (Sherrill, 2004).

A prática de atividade física para estes alunos pode assim auxiliar na melhoria das suas capacidades coordenativas e condicionais, como a resistência, a flexibilidade, a velocidade, o equilíbrio, controlo da postura, o ritmo, a agilidade ou o controlo da orientação espacial e também, na redução da espasticidade, no estímulo de produção de endorfinas e catecolaminas, responsáveis pela sensação de bem-estar e ajuda no combate a depressão (Campeão, 2003). É importante antes de mais, conhecer as causas e os problemas decorrentes de cada tipo de deficiência (Araújo, 2009), para que a qualidade dos programas regulares de Educação Física sejam compreendidos e estejam de acordo com as necessidades específicas dos diferentes alunos (Sherrill, 1998).

2.3 Autoeficácia

A autoeficácia é a crença que um sujeito tem sobre a sua capacidade de realizar determinada tarefa para produzir os resultados desejados. Esta não é relativa ao número de capacidades que se tem, mas o que se pretende fazer com o que se tem, sob uma variedade de circunstâncias e desafios. Assim, a autoeficácia refere-se ao julgamento de alguém em lidar com determinada situação/contexto (Bandura, 1997).

A teoria da autoeficácia, embora possa ser investigada de forma independente, está contida na Teoria Social Cognitiva, a qual lhe dá suporte e sentido. Isto faz com que intervenções baseadas apenas na discussão da teoria da Autoeficácia tenham menor consistência, caso não sejam pautadas pelo olhar teórico-explicativo da Teoria Social Cognitiva (Azzi e Polydoro, 2006). A Teoria Social Cognitiva explica o comportamento humano mediante um modelo de reciprocidade triádica. Desta forma, o indivíduo torna-se agente e recetor de situações que se produzem, e ao mesmo tempo essas situações determinam os seus pensamentos, emoções e comportamentos futuros (Bandura, 1989; Martínez &

Salanova 2006). Segundo Bandura (1994) a autoeficácia é uma percepção do indivíduo a respeito das suas capacidades no exercício de determinada atividade, que se traduz na capacidade de produzir determinados níveis de desempenho que exercem influência sobre os factos que afetam a sua vida. Essas crenças determinam o estado das pessoas, como se sentem, o que pensam, como se motivam e se comportam.

Nas últimas décadas, tem-se assistido a um aumento da relevância da autoeficácia que, sendo uma teoria sociocognitiva exposta por Bandura, tem vindo a demonstrar-se importante na explanação do desempenho humano em termos dos seus sucessos e fracassos (Bandura, 1997). Derivado da sua teoria da aprendizagem social, a percepção de autoeficácia refere-se à fé do indivíduo na sua capacidade de organizar e executar com sucesso comportamentos necessários para atingir um resultado pretendido (Bandura, 1977). Existem vários estudos relacionados com a compreensão da crença de autoeficácia no domínio da docência (Bzuneck, 1996; Chambers, 2003; Knobloch e Whittington, 2002; Parker e Guarino, 2001; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2007).

É importante perceber que cada professor tem um certo nível de autoeficácia, sendo que as crenças de eficácia individual representam o julgamento que o professor faz para ter sucesso na prática do seu ensino, através das suas capacidades para desempenhar determinada atividade (Nauege, 2011). Para se conseguir um ensino eficaz, não basta dominar a competência pedagógica e ter conhecimento da matéria, mas requer um julgamento pessoal acerca da sua própria capacidade para empregar tais conhecimentos (*idem*). A Teoria Social Cognitiva tem por base a crença de que o comportamento de um indivíduo não é inteiramente moldado por fatores externos e influências ambientais, mas a autorregulação, motivação e ações destes dependem de muitos fatores (Bandura, 1997; 2001). Segundo Bandura (1997), o facto de a autoeficácia atuar sobre e em conjunto com outros fatores que influenciam o comportamento, pensamento e ação, levam a que esta seja considerada de extrema importância neste processo. As crenças de autoeficácia funcionam dentro de um contexto ambiental e de situações específicas, influenciando as relações entre fatores pessoais, conhecimentos e comportamentos (Dellinger, Bobbett, Olivier, e Ellett, 2008). Segundo Bandura (1986), estas crenças de autoeficácia são afetadas por 4 fontes principais: **a)** as experiências diretas,

consideradas as mais eficazes no desenvolvimento de um forte senso de eficácia, dizendo respeito às experiências vividas pelo indivíduo. Os sucessos obtidos contribuem para a construção de uma forte crença na eficácia pessoal. Por outro lado, as falhas podem comprometê-la, especialmente se estas ocorrerem antes que um sentimento de eficácia esteja firmemente estabelecido (Bandura, 1994); **b)** as experiências vicariantes, que ocorrem quando um indivíduo observa outros realizando tarefas com sucesso; **c)** a persuasão social, relacionada com o *feedback* que é recebido por parte de outras pessoas quanto à capacidade de alcançar sucesso em certas atividades; **d)** estado fisiológico e emocional, em que as pessoas interpretam as reações do seu corpo em termos indicativos das suas forças e vulnerabilidades pessoais.

Como foi salientado por Tschannen-Moran et al. (1998), comentando Bandura (1997), nenhuma dessas quatro fontes terá influência direta na formação das crenças de autoeficácia, mas todas elas dependem ainda de um processamento cognitivo de interpretação e avaliação tanto das capacidades como da tarefa em questão. Por outras palavras, é a própria pessoa que, em última instância, pondera as suas capacidades de exercer ações pertinentes na contingência de uma determinada tarefa, num certo contexto. A eficácia é assim uma influência poderosa sobre o comportamento, sendo que estas quatro fontes de informação devem ser exploradas para determinar o seu potencial em relação à eficácia e comportamento resultante (Henson, 2002; Martin & Hodges Kulinna, 2003).

Na inclusão de alunos com deficiência motora, a literatura tem vindo a estudar de que forma o nível de autoimagem e autoeficácia dos professores tem efeito na sua qualidade de trabalho e na sua vida profissional (Hassamo, 2009; Elliot, 2008; Nunes, 2007; Stanovich e Jordan, 2004). Os sentimentos de confiança e autoeficácia nas competências de ensino em contextos inclusivos são mesmo ilustrados pelos resultados de alguns estudos como estando positivamente relacionados com apreciações sobre formas de adaptação, relativamente à diversidade com que os professores se deparam, assim como com as crenças e atitudes sobre a inclusão dos alunos com deficiência em sala de aula regular (Hassamo, 2009). Assim sendo, é importante estudar a autoeficácia dos professores, em termos da capacidade que têm para organizar e executar as ações requeridas para, ao nível educativo, produzir os resultados desejados (Bandura, 1997).

2.4 Autoeficácia dos Professores de Educação Física no processo de Inclusão

Os professores surgem como a principal figura de atitudes atinentes à inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares, no seio dos princípios inclusivos que exigem a participação de toda a comunidade escolar (Simon, 1990; Nunes, 2007). As suas atitudes apresentam uma marcada influência no que concerne ao desenvolvimento de intenções, crenças e atitudes favoráveis ao ensino de alunos com deficiência, que são evidenciadas como um ponto central no movimento inclusivo (Kowalski & Rizzo, 1996). A atitude do professor exerce assim uma influência direta no sucesso da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular (Rizzo & Vispoel, 1992; Kowalski & Rizzo 1996; Kozub & Lienert 2003; Conastser, Block & Lepore 2000).

Estando intimamente relacionado com a qualidade e êxito da inclusão, a autoeficácia dos professores é um elemento que tem sido foco de pesquisas no que diz respeito à sua importância em contexto escolar (Elliot, 2008; Romi & Leiser, 2006; Nunes, 2007; Stanovich e Jordan, 2004; Taliferro, 2010). Os professores com um alto senso de eficácia geralmente estabelecem metas desafiadoras, mantêm-se confiantes e motivados face às exigentes tarefas educativas, são mais capazes de lidar com os sentimentos negativos e demonstram maior disposição para escolher ambientes difíceis (Bandura, 1997). Weiner (2003) também tem em conta a importância da autoeficácia dos professores, que considera uma "força" que leva ao desenvolvimento de respostas eficazes em desafios educativos, quando motivados. Ainda segundo outros autores, a elevada autoeficácia dos professores na sua capacidade de ensinar leva a atitudes positivas em lecionar aulas fisicamente eficazes (Martin & Hodges Kulinna, 2003; Martin & Kulinna, 2004; Martin et al., 2001; Azzi, Polydoro e Bzuneck 2006) ao superar os inevitáveis obstáculos com que se deparam os alunos com deficiência (Martin et al., 2001) e ao desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino em ambientes favoráveis à aprendizagem, nos quais os alunos são participantes ativos (Ross, 1995; Stephanou e Tsapakidou, 2007). Bandura (1986) considera mesmo que aqueles que têm uma maior percepção de autoeficácia são mais esforçados, empenhados, persistentes, não desistem simplesmente quando se deparam com um problema, agindo com persistência e

perseverança. Maika (2012), num estudo que realizou com 7 professores de educação geral e um consultor de educação, a quem executou entrevistas individualmente, constatou que estes também apoiam a literatura, indicando que níveis mais elevados de autoeficácia resultam em níveis mais elevados de práticas inclusivas por parte dos professores, apesar de também haver fatores atenuantes.

No caso específico das atividades de ensino em escolas, a experiência diária revela que inúmeros obstáculos, reveses, fracassos e frustrações podem oscilar com a motivação dos professores para persistirem no seu empenho profissional. Segundo Bzuneck (2000), aqueles com baixas percepções de autoeficácia, que não confiam nas suas capacidades, tendem a evitar atividades e até planeá-las, sendo menos persistentes na educação dos seus alunos e demonstrando-se menos dispostos a inovações.

A autoeficácia dos professores no processo de inclusão de alunos com deficiência está também relacionada com o tipo e gravidade da deficiência. Foram realizados vários estudos que nos mostram que o professor tem uma menor eficácia no processo de inclusão quando os alunos são portadores de deficiências graves. Quer isto dizer que professores se sentem mais capazes e favoráveis à inclusão quando os alunos são portadores de deficiências físicas e menos severas (Roll-Peterson, 2008; Soodak, Podell, & Lehman, 1998; Hastings & Oakford, 2003; Block e Rizzo, 1995).

Segundo Tschannen-Moran et al, 1998, as quatro fontes da autoeficácia descritas por Bandura são a principal influência sobre as crenças dos professores, pois acredita que estes ao ter e criar novas experiências de mestria obtêm informação resultante do seu desempenho, o que leva à formação de novas crenças de eficácia. Logo, se existir um maior nível de autoeficácia, o professor tende a superar-se, tornando-se mais persistente e esforçado na sua tarefa, o que resulta num melhor desempenho e num aumento da autoeficácia. A eficácia do julgamento dos professores é, segundo este modelo, proposta como sendo detentora de uma natureza cíclica (Tschannen-Moran et al, 1998; Woolfolk Hoy & Davis, 2006;).

É tendo em conta estes fatores que surge a importância das crenças de autoeficácia dos professores de Educação Física, que podem influenciar o modo como enfrentam e vencem os muitos desafios associados a uma inclusão segura e significativa de alunos com deficiência. Assim sendo, o nível de autoeficácia do

professor influencia em muito o sucesso da inclusão em salas de aulas. A inserção dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física depende de muitos fatores, mas são as atitudes positivas de um professor e a sua capacidade de autoeficácia que facilitam uma inclusão bem-sucedida (Conastser, Block & Lepore, 2000).

No entanto, constata-se uma necessidade de pesquisa de fontes de autoeficácia na área da Educação Física, e essencialmente na Educação Física adaptada, sobre as quais se tem verificado uma escassez de pesquisas (Martin e Kulinna, 2003; Taliaferro, 2010). Algumas das pesquisas realizadas neste contexto da Educação Física Adaptada identificaram uma relação significativa entre a autoeficácia dos professores de Educação Física com atitudes favoráveis à inclusão de alunos com deficiências nas aulas por si lecionadas (Martin e Kulinna, 2003, Martin & Kulinna, 2004; Hutzler et al., 2005). No estudo de Hutzler et al. (2005), com uma amostra de (N=153), os resultados evidenciam que as pessoas do género feminino com maior formação académica em Educação Física tiveram atitudes significativas mais positivas do que do género masculino, no entanto, não houve diferenças significativas por género na percepção de autoeficácia para lidar com situações inclusivas. Os participantes que tinham experiência anterior com crianças com deficiência em ambientes inclusivos apresentavam valores superiores de autoeficácia em relação àqueles que não tinham nenhuma experiência. No entanto, o instrumento teve algumas fraquezas que limitam a sua utilização prática, pois não consegue controlar o tipo de deficiência e a sua construção demonstra-se inconsistente com a teoria de Bandura (2006).

Assim se constata a importância da investigação da autoeficácia que, aliada a uma escassez de pesquisa demonstra uma falta de instrumentos válidos que investiguem a autoeficácia e as suas variáveis preditoras de forma eficiente. Dos esforços que têm sido realizados para desenvolver um instrumento de avaliação fiável, Taliaferro (2010) foi a primeira a desenvolver um instrumento que, baseado na teoria da autoeficácia de Bandura (1986), investiga as fontes de autoeficácia dos professores relativamente à inclusão de alunos com deficiências.

Assim, emerge o interesse de continuar a alargar o leque de pesquisas, particularmente nesse contexto.

Referências

Afonso, L. (2008). O Deficiente Motor: Actividade Física, Conceito de Corpo e Imagem corporal, um estudo em praticantes e não praticantes de basquetebol em cadeiras de rodas. *Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Porto, Faculdade de Desporto ..*

Alves, F. (2000). Alternativas à Competição, Novos Desafios. *Actas – a recreação e lazer da população com necessidades educativas especiais. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*, (pp. 57-63).

Araújo, M. (2009). Design de Vestuário para Deportitas Deficientes Motores. *Dissertação de Mestrado em Design e Marketing - Vestuario apresentado à Universidade do Minho .*

Azzi, R. G., & Polydoro, S. J. (2006). Auto-eficácia proposta por Albert Bandura. Auto-eficácia em diferentes contextos. *Campinas, S P. Editora Alínea* , 149-159.

Bailey, D. (1995). Preschool inclusion: issues and perspectives. Em L. Borges et.al. (Eds.). *A família na intervenção precoce: da filosofia à acção* (pp. 97-134). Coimbra: Ediliber Gráfica.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist* , 44 (9).

Bandura, A. (1997). Self-efficacy in changes societies. *Cambridge University Press* .

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S Ramachaudran (Eds.). *Encyclopedia of human behavior : Vol 4.* , 71-81.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review vol.84 nº2* , 191-215.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* , 52, 1-26.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *A social cognitive theory* , Englewood cliffs: Prentice-Hall.

Block, M. E. (2007). *A teachers guide to including students with disabilities in general physical education (3rd ed.)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Block, M. E. (1994). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palaestra* , 10(3), 17-23.

Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of GPE teachers associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* , 20, 80-87.

Block, M. E., Klavina, A., & Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance* , 78(3), 29-32.

Bueno, S., & Resa, J. (1995). *Educacion Fisica para niños y ninãs com necessidades*. Malaga: Ediciones Aljibe.

Bzuneck, J. A. (2000). As crenças de auto-eficácia dos professores. Leitura de psicologia para formação de professores. . *Petropolis: Vozes, Bragança Paulista: UEF, 2000* , 117-137.

Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1o grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* , 48, 57-89.

Campbell, J., Gilmore, L., & Cuskelly, M. (2003). Changing student teachers' attitudes towards disability and inclusion. *Journal of Intellectual and Developmental Disability* , 28(4), 369-379.

Campeão, M. S. (2003). Atividade Física Para Pessoas com Paralisia Cerebral. In E. Duarte, & S. M. LIMA, *Atividade física para pessoas com necessidades educacionais especiais. Experiências e intervenções pedagógicas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan S.A.

Chambers, C. T. (2003). The impact of length of student teaching on the self-efficacy and . *Paper presented at the Annual Meeting* .

Chandler, P., & Greene, L. (1995). A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 12, 262-274.

Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic Instructors` Attitudes toward Teaching Students with Disabilities. . *Adapted Physical Activity Quarterly* , 17, 197-207.

Correia, L. (2003). Inclusão e Necessidades Educacionais Especiais – um guia para educadores e professores. In L. Correia, *A Filosofia da Inclusão* (pp. 7-21). Porto: Porto Editora.

Crochík, J., Freller, C., Ferreiri, M., Feffermann, M., Nascimento, R., & Casco, R. (2009). Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão* , 29 (1), 40-59.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research Studies* , 24(3), 751-766.

De Pauw, K., & Doll-Tepper, G. (2000). Toward progressive inclusion and acceptance: Myth or reality? The inclusion debate and bandwagon discourse. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 17, 135-143.

Elliott, S. (2008). The effect of teachers attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education* vol23 nº3 .

Ernst, C., & Rogers, M. (2009). Development of the Inclusion Attitude Scale for High School Teachers. *Journal of Applied School Psychology* , 25:305–322.

Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators Attitudes Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 19(2), 141-154.

Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Education Quarterly* , 17, 144-160.

Gorgatti, M. (2005). Educação Física Escolar e Inclusão: Uma análise a partir do desenvolvimento motor e social de adolescentes com deficiência visual e das atitudes dos professores. *Tese apresentada para a obtenção de grau de Doutorado à Escola de Educação Física e Eporte da Universidade de S. Paulo* .

Gorgatti, M., Penteado, S., Pinge, M., & De Rose, D. (2004). Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. *R. bras. Ci. e Mov. Brasília* v , 12 n. 2 p. 63-68.

Hassamo, I. (2009). Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental. *Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa* , 10-24.

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology* , 23(1), 87-94.

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist* , 37, 137-150.

Hodge, S. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator* , 55(2), 68-77.

Hodge, R., & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly* , v.16, p.48-63.

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest* , 55, 347-353.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education* , 20(3), 309-327.

INE - Instituto Nacional de Estatística. (2002). *CENSO 2001: Análise da população com Deficiência* . Portugal.

Jordan, A., & Stanovich, P. (2004). The beliefs and practices of Canadian teachers about including students with special education needs in their regular elementary classrooms. *Exceptionality Education Canada* , 14(2-3), 25-46.

Karagiannis, A. S., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.). *Inclusion-a guide for educators* , 3-15. Baltimore: Paul Brooks.

Klavina, A., Blocks, M., & Larins, V. (2007). General Physical Educators' Perceptions of Including Students with Disabilities in General Physical Education in Latvia. *Palaestra* , Vol.23, No. 3.

Knobloch, N. A., & Whittington, M. S. (2002). Factors that influenced beginning teachers' confidence about teaching in agricultural education. *Proceedings of the annual meeting of the AAAE Central Region Agricultural Education Research Conference* , 1-12, St. Louis, MO.

Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 20, 323-346.

Kozub, F. M., & Leinert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 20, 323-346.

Kozub, F., Sherblom, P., & Perry, T. (1999). Inclusion paradigms: A stepping stone to accepting learner diversity in physical education. *Quest*, 51L, 346-354.

LaMaster, K., Gall, K., Kinchin, G., & Siedentop, D. (1998). Inclusion practices of effective elementary specialists. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 15, 64-81.

Lepore, M., Gayle, G., & Stevens, S. F. (1998). *Adapted aquatics programming; A professional guide*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Lewis, V. (2003). *Development and Disability*. How do deaf children develop?

Maika, K. (2012). Teacher Self-Efficacy and Successful Inclusion: Profiles and Narratives of Eight Teachers. *Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Arts (Educational Studies) at Concordia University Montreal, Quebec, Canada*.

Martim, J. J., & Hodges Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers' self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 219-232.

Martim, J. J., & Kulinna, P. H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education on classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75, 288-297.

Martim, J. J., Kulinna, P. H., Eklund, R., & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 129-143.

Martínez, I., & Salanova, M. (2006). Autoeficacia en el trabajo: el poder de creer que tú puedes. *Estudios Financieros* , 279, 175-202.

Meegan, S., & MacPhail, A. (2006). Irish physical educators' attitude toward teaching students with special educational needs. *European Physical Education Review* , 12; 75.

Ministério da Saúde, Manual de Legislação em Saúde da Pessoa com Deficiência. (2006, Brasília). *Miniterio da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas* .

Monteiro, A., & Manzini, E. (2008). Mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à Inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *Revista Brasileira Educação Especial* , v.14, n.1, p.35-52.

Monteiro, V. (2008). Atitudes dos Professores de Educação Física no ensino de Alunos com Deficiência. *Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de mestre, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto* .

Naege, M. (2011). A liderança Pedagógica e Auto-eficácia dos professores do ensino superior. *Dissertação de Mestrado em Ciências de Educação na Área da Análise e Intervenção em Educação* , 21-19.

Nunes, I. (2007). Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor. *Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra* .

O.M.S. (1989). Classificação das Deficiência, Incapacidades e Desvantagens (Handicaps). Um manual de classificação das consequências das doenças. *Secretariado Nacional de Reabilitação, Ministério do Emprego e da Segurança Social, Lisboa* .

OMS. (2003). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. acedido Janeiro 2012. from.

Palla, A., & Mauerberg-deCastro. (2004). Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. *Revista da Sobama* , 9, 25-35

Parker, M. J., & Guarino, A. J. (2001). A comparison of the efficacy Levels of preservice, internship, and inservice teachers. *Research Report* , Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

Pedrinelli, V. J. (1994). Educação Física Adaptada: Conceituação e Terminologia. In: Educação Física e Desporto para Pessoas Portadoras de Deficiência. *Brasília: MEC-SEDES, SESIDN* , 7-10.

Pedrinelli, V. (2002). Possibilidade na diferença: o processo de "inclusão" de todos nós. *Integração, Brasília* , V.4, 31-34. Edição Especial.

Reid, G. (2003). Moving Toward Inclusion. In Steuward R. D., Wheeler G.D. & Watkinoson E. J. (2003). *The University of Alberta Press and the Steward Center* .

Rizzo, T. L., & Kirkendal, D. R. (1995). Teaching students with mild disabilities. What affects attitudes of futures physical educators? . *Adapted Physical Activity Quarterly* , 12, 205-216.

Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 9 (1), 54-63.

Rizzo, T. L., & Wright, R. (1998). Physical educators attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation* , 26(5), 307-309.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física a Perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas. *Departamento de Educação Especial e Reabilitação, Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Maringá* , 67-73.

Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal)feitas sobre a Educação Inclusiva. In D.Rodrigues (Org.), *Inclusão e Educação : Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Pualo: Summus Editorial* , 299-318.

Rodrigues, L., Espada, M., & Vieira, F. (2009). A Inclusão na Educação Escolar: Uma (IR)Realidade Curricular nas Escolas do Distrito de Setúbal. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho , ISBN- 978-972-8746-71-1.

Roll-Peterson, L. (2008). Teachers perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education and training in Developmental Disabilities* , 43(2), 174-185.

Romi, S., & Leiser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education* , 27(1), 85-105.

Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers " beliefs in their effectiveness: research on a scholl improvement hyphothesis. *Teachers College Record* , 97 (2). 27-51.

Samalot-Rivera, A., & Porretta, D. (2009). Perceptions and Practices of Adapted Physical Educators on the Teaching of Social Skills. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 26, 172-186.

Seaman, J. A., & De Pauw, K. P. (1982). The new adapted physical education a developmental approach. . *Palo Alto, California Mayfield Company* .

Simim, Costa, Samulski, & Ferreira. (2010). Análise do Estresse em Atletas de Futebol para Amputados. *R. da Educação Física/UEM, Maringá* , V.21, n2, p.237-244.

Simon, J. (1990). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes (2nd ed)*. Lisboa: Edições ASA.

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary* . *New York: McGraw Hill* .

Sherrill, C. (2004). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: crossdisciplinary and lidespan (6Th ed)*. *New York, Ny: Mc Graw - Hill Companies* .

Sherril, C., Kudláček, M., & Válková, H. (2002). Componentes/Indicators of attitudes Toward Inclusion of Students with Physical Disabilities in pe in ATIPDPE Instruments/Scale for Prospective Czech Physical Educators. *Acta Univ. Palacki. Olomuc., Gymn.* , 32, (2).

Soodak, L., Podell, D., & Lehman, R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education* , 31(4), 480-497.

Stainback, S. B. (2001). "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat* , Vol. 5, núm. 1, 26-31.

Stephanou, G., & Tsapakidou, A. (2007). Teachers' teaching styles and self-efficacy in physical education. *The International Journal of Learning* , 14(8), 1-12.

Subban, P., & Sharma, U. (2005). Understanding Educator Attitudes, Toward the Implementation of Inclusive Education. *Disability Studies Quarterly, Spring* , Vol. 25, No.2.

Taliaferro, A., & Block, M. (2010). " Validation of an instrument to measure physical educators' beliefs toward inclusion : Application of self efficacy theory". *Dissertação de Doutorado ainda não publicada* .

Thomas, C. (s.d.). Disability Theory: Keys Ideas, Issues and Thinkers. *In Disability Studies Today* .

Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em inglês publicado em 1998).

Tschannen- Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* , v.23, n.6, 944-956.

Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology* , 82, 81-91.

Unesco. (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais. *Instituto de Inovação Educacional (Tradução da 1ª edição, UNESCO), Lisboa* .

Vicente, H. (2005). *Etiologia e caracterização das Deficiências*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação profissional, 1ª Edição.

Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion, professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children* , 35(6), 12-18.

Woolfolk, H. A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F.Pajares & T. Urdan (Eds.). In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents Vol 5* (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Parte II - Artigo

A AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FACE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MOTORA

Ana Filipa Duarte Neves

Maria João Campos

José Pedro Leitão Ferreira

RESUMO: A autoeficácia é um elemento de grande interesse, encontrando-se vários estudos sobre esta temática nas mais diversas áreas do conhecimento. A autoeficácia dos professores tem assim uma influência vigorosa nas atitudes positivas face à inclusão de alunos com deficiência, sendo que os professores devem acreditar e sentir que estão adequadamente preparados para receber e ensinar alunos com deficiência nas aulas de Educação Física. O presente estudo verificou a fiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010) traduzido e adaptado para a população portuguesa por Campos e Ferreira (2012) e efetuou uma análise descritiva da crença da autoeficácia dos professores de Educação Física em relação a inclusão de alunos portadores de deficiência motora. A amostra foi composta por 77 professores de Educação Física que lecionavam no ensino regular, 22 do sexo feminino e 55 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 24 e 59 anos (média de idade= 34,68 e desvio padrão= 8,99). Os resultados obtidos na análise descritiva permitiram concluir que os professores de Educação Física demonstram valores elevados de autoeficácia. Concluímos que existe uma confiabilidade bastante elevada do questionário ($\alpha=0,958$) e do teste/reteste, através do ICC (coeficiente de correlação intraclasse), em que se verificam valores correlacionais altos.

Palavras-chave: Inclusão; Professores de Educação Física; Deficiência motora; Autoeficácia

ABSTRACT: The self-efficacy is an element of great interest which can be found various studies on this topic in several areas of knowledge. Thus, the self-efficacy of teachers has a strong influence on positive attitudes towards inclusion of

students with disabilities, and teachers must believe and feel that they are adequately prepared to receive and teach students with disabilities in their physical education classes.. This study examined the reliability of the *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* - (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris and Krause, 2010) translated and adapted for the Portuguese population by Campos and Ferreira (2012), and made a descriptive analysis of self-efficacy beliefs of teachers of Physical Education regarding the inclusion of students with physical disabilities. The sample consisted of 77 teachers who taught physical education in regular education, 22 females and 55 males, aged between 24 and 59 years (mean age= 34.68 and standard deviation= 8.99). The results obtained in the descriptive analysis showed that teachers of Physical Education demonstrate high levels of self-efficacy, with no significant differences between gender. Still, we conclude that there is a very high reliability of the questionnaire ($\alpha=0.958$) and test-retest, through the ICC (intraclass correlation coefficient), where there are high correlational values.

Key-words: Inclusion; Physical education teachers; Motor disability; Self-efficacy

Introdução

A educação inclusiva tem vindo a ser alvo de debate nos últimos anos, pois tornou-se um tema essencial na educação. Foram gradualmente surgindo palavras e conceitos acerca da interação entre pessoas com e sem deficiência, sendo que neste trabalho o termo utilizado para a melhor descrição deste fenómeno é a “inclusão”.

Segundo a UNESCO (2003), a educação inclusiva, que tem como base o princípio da inclusão, pretende promover a igualdade de participação e de oportunidades para todos os alunos, no ensino e na aprendizagem, independentemente das diferenças de cada um. A sua implementação é assim essencial, para que haja uma sociedade mais justa, que desta forma ajude a melhorar a qualidade da educação e a contribuir para a formação de sujeitos críticos (Crochík et al., 2009). Para Block (1994) a “inclusão” é talvez a mais temida e

emocional reforma educacional. Por sua vez, Stainback (2001) afirma que a escola inclusiva é um sítio onde toda a gente pertence, é aceite e apoiada pelos seus pares e outros membros da comunidade escolar independentemente da sua capacidade e raça. A convivência com pessoas diferentes deve ser uma grande ferramenta para a educação, preparando desta forma pessoas mais conscientes para a vida e para suas possibilidades (Gorgatti et al, 2004). É importante criar possibilidades de interação, para que as pessoas possam considerar e respeitar as diferenças de cada um, aprendendo sobre si mesmo e sobre cada um dos outros numa situação de diversidade de ideias, sentimentos e ações (Pedrinelli, 2002). A inclusão é um tema muito recorrente na sociedade, sendo muitos os estudos que mencionam os benefícios da inclusão no processo escolar (Buysse & Bailey, 1993; Bailey, 1995; Karagiannis et. al., 1996; Bailey et. al., 1998; Correia, 2003). É salientado que esta possibilita o aperfeiçoamento da Educação Escolar e o benefício de todos os alunos com e sem deficiência (Karagiannis et. al. 1996; Marques, 1997; Alves, 2000) bem como dos professores (Correia, 2003; Bailey, 1995). Depende, contudo, de uma disponibilidade interna para enfrentar as inovações e essa condição não é comum aos professores em geral (Tilstone et al., 2003).

As escolas regulares em Portugal construíram passos importantes no movimento inclusivo, promovendo a inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de educação, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), cujo número tem vindo a aumentar ao longo dos anos de forma considerável. No ano letivo de 2010/2011 foram identificados 10.304 alunos com NEE* nas escolas de ensino regular referentes a Portugal Continental, o que representa 3,4% da população total (Ministério da Educação, 2010).

No âmbito escolar, para que a inclusão nas escolas regulares seja levada adiante e com êxito, é necessário a coesão e a disposição de todos os segmentos, inclusive dos professores. É importante incluir, mas com qualidade. Os fatores que influenciam a implementação eficaz da educação inclusiva estendem-se desde o *background* da escola até ao conjunto de competências pedagógicas que os professores aplicam e desenvolvem (Elliot, 2008). Os professores surgem muitas vezes como a principal figura no que respeita à inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares, apesar dos princípios inclusivos reivindicarem a participação de toda a comunidade escolar (Simon, 1990; Nunes, 2007; Ferreira, 2008).

Hassamo (2009) refere que é importante que os professores se sintam parte integrante da valorização e promoção efetiva de uma educação para todos, bem como a sua capacitação em termos de inovação e eficácia, através da aposta na sua formação profissional. A transmissão de ideias, valores, formas de pensar e padrões de comportamento essenciais à convivência em sociedade são também uma responsabilidade inerente ao professor de Educação Física (Palla & Mauerberg-deCastro, 2004).

Ainda assim, nos últimos anos, a literatura científica tem vindo crescentemente a dar importância às atitudes na educação, especialmente na Educação Física (Block & Obruchnikova, 2007), uma vez que esta disciplina é uma ótima conduta na reabilitação e no processo inclusivo das pessoas com deficiência (Alves, 2000; Ferreira, 2008). Alguns autores consideram de extrema importância uma atitude positiva, bem como habilidades e conhecimentos suficientes relativamente à educação inclusiva, nunca esquecendo o entusiasmo necessário para com os alunos em questão (Chandler & Greene, 1995). Outros autores consideram mesmo que, sendo o professor mediador e principal responsável no processo ensino-aprendizagem, o sucesso ou insucesso do processo inclusivo se encontra na dependência deste e das suas atitudes (Rizzo & Kirkendal, 1995; Folson-Meek & Rizzo, 2002). Assim sendo, pode-se constatar que a atitude do professor exerce uma influência direta no sucesso da inclusão de crianças com deficiência no ensino regular (Rizzo & Vispoel, 1992; Kowalski & Rizzo 1996; Kozub & Lienert 2003; Block & Lepore 2000).

O processo de inclusão de alunos com deficiência apresenta desafios únicos para o professor. É assim um processo desafiante, pois o professor de Educação Física tem de ter em conta a segurança do aluno, a estrutura e organização da aula, a instrução, a atividade e gestão do comportamento, o equipamento e por fim as modificações curriculares (Block, 2007; Block, Klavina, & Flint, 2007). É importante que o professor se sinta seguro e apoiado por parte de todos para desempenhar o seu papel, sendo que a falta de preparação pode afetar negativamente a competência do professor, a sua confiança e as suas atitudes no trabalho para com alunos deficientes (Hodge, 1998; Kowalski & Rizzo, 1996). Isto torna-se uma preocupação importante, visto que os fatores-chave para o sucesso de qualquer educação inclusiva é a atitude do professor, bem como a sua experiência (Block,

1994; Block & Rizzo, 1995; Lepore, Gayle, & Stevens, 1998). Os sentimentos de confiança e autoeficácia nas competências de ensino em contexto inclusivo estão positivamente relacionados com as crenças e atitudes sobre a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula regular, bem como com as apreciações sobre as formas de adaptação que os professores se deparam, dada a diversidade existente (Elliott, 2008; Hassamo, 2009 & Romi & Leyser, 2006). Assim sendo, é importante estudar a autoeficácia dos professores em termos da capacidade que têm para organizar e executar as ações requeridas para, ao nível educativo, produzir os resultados desejados (Bandura, 1997).

Nas últimas décadas, tem-se assistido a um aumento da relevância da autoeficácia que, sendo uma teoria sociocognitiva exposta por Bandura, tem vindo a demonstrar-se importante na explanação do desempenho humano em termos dos seus sucessos e fracassos (Bandura, 1997). Derivado da sua teoria da aprendizagem social, a percepção de autoeficácia refere-se à fé do indivíduo na sua capacidade de organizar e executar com sucesso comportamentos necessários para atingir um resultado pretendido (Bandura, 1977). Existem vários estudos relacionados com a compreensão da crença de autoeficácia no domínio da docência (Bzuneck, 1996; Chambers, 2003; Knobloch e Whittington, 2002; Parker e Guarino, 2001; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2007). Segundo Bandura (1994), a autoeficácia é uma percepção do indivíduo a respeito das suas capacidades no exercício de determinada atividade, que se traduz na capacidade de produzir determinados níveis de desempenho que exercem influência sobre os factos que afetam a sua vida. Essas crenças determinam o estado das pessoas, como se sentem, o que pensam, como se motivam e se comportam. Pesquisadores realçam a necessidade de investigar a importância das crenças de autoeficácia do docente, dado o seu papel preditivo e racional entre o professor, a ação e o ambiente (Bandura, 1997; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2001; Woolfolk, 2004). Para Bandura (1997), o fato de a autoeficácia atuar sobre e em conjunto com outros fatores que influenciam o comportamento, pensamento e ação, levam a que esta seja considerada de extrema importância neste processo. As crenças de autoeficácia funcionam dentro de um contexto ambiental e de situações específicas, influenciando as relações entre fatores pessoais, conhecimentos e comportamentos (Dellinger, Bobbett, Olivier, e Ellett, 2008). Bandura (1997) ressalta a importância do

autodiagnóstico, considerando que mesmo aqueles que têm uma maior percepção da sua autoeficácia são mais esforçados, empenhados, persistentes, não desistem simplesmente quando se deparam com um problema, agindo com persistência e perseverança. Estudos mostram que os professores com um alto senso de eficácia geralmente estabelecem metas desafiadoras, mantêm-se confiantes e motivados face às exigentes tarefas educativas, são mais capazes de lidar com os sentimentos negativos e demonstram maior disposição para escolher ambientes difíceis (Bandura, 1997). Weiner (2003) também tem em conta a importância da autoeficácia dos professores, que considera uma "força" que leva ao desenvolvimento de respostas eficazes em desafios educativos, quando motivados. Ainda segundo outros autores, a elevada autoeficácia dos professores na sua capacidade de ensinar leva a atitudes positivas em lecionar aulas fisicamente eficazes (Martin & Kulinna, 2004), ao superar os inevitáveis obstáculos (Martin et al., 2001) e ao desenvolvimento de práticas inovadoras de ensino em ambientes favoráveis à aprendizagem, nos quais os alunos são participantes ativos (Ross, 1995; Stephanou e Tsapakidou, 2007).

É tendo em conta estes fatores que surge a importância das crenças de autoeficácia dos professores de Educação Física, que podem influenciar o modo como enfrentam e vencem os muitos desafios associados a uma inclusão segura e significativa de alunos com deficiência. Assim sendo, o nível de autoeficácia do professor influencia em muito o sucesso da inclusão em salas de aulas. A inserção dos alunos com deficiência nas aulas de Educação Física depende de muitos fatores, mas são as atitudes positivas de um professor e a sua capacidade de autoeficácia que facilitam uma inclusão bem-sucedida (Block & Lepore, 2000). Os professores de Educação Física com uma elevada autoeficácia apresentam atitudes positivas para produzir aulas mais eficazes e sentem-se capazes de superar vários obstáculos (Martin & Hodges Kulinna, 2003; Martin & Kulinna, 2004; Martin et al., 2001). Relativamente ao tipo e gravidade de deficiência, os professores sentem-se mais capazes e favoráveis à inclusão quando os alunos são portadores de deficiências físicas e menos severas (Roll-Peterson, 2008; Soodak, Podell, & Lehman, 1998; Hastings & Oakford, 2003; Block e Rizzo, 1995). O trabalho com pessoas com deficiência requer, indiscutivelmente, exigências muito particulares na

sua missão de ensino, o que reflete o fato de cada docente encarar esse desafio de forma diferente (Rodrigues, 2003).

Desta forma, entre a diversidade de alunos com deficiência abrangidos por todo o contexto inclusivo, foi nosso propósito realçar os alunos com deficiência motora, visto que é um dos tipos de deficiência mais frequente, afetando mais de metade do universo das pessoas com deficiência (Vicente, 1995). Em Portugal, 1,5% da população tem uma deficiência motora, de acordo com os dados obtidos pelo Instituto Nacional de Estatística - INE baseados no Censo 2001. Considera-se deficiência motora qualquer déficit ou anomalia que se traduza numa dificuldade, alteração e/ou inexistência de um determinado movimento considerado normal no ser humano (Vicente, 1995).

Concretamente na área da Educação Física, existe uma escassa pesquisa das fontes de autoeficácia, o que reclamou a necessidade de desenvolvimento de um instrumento que, baseado na teoria da autoeficácia de Bandura (1986), resultasse na necessária pesquisa neste contexto (Martin e Kulinna, 2003; Taliaferro, 2010). O desenvolvimento do *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – PESEISD (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010) surgiu da necessidade de avaliar a autoeficácia dos professores de Educação Física relativamente à inclusão de alunos com deficiência em ensino regular.

Seguindo esta linha importante de pesquisa, neste estudo procedeu-se à utilização deste instrumento, com as necessárias traduções e adaptações transculturais para a realidade portuguesa (Campos & Ferreira, 2012). De salientar que é a primeira vez que este estudo é realizado em Portugal, com este instrumento atual em relação a deficiência motora. Portanto, com base na contextualização referida e dada a sua importância, o presente estudo preliminar tem como objetivo principal avaliar a confiabilidade do instrumento *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* – (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, 2010), traduzido e adaptado para a realidade portuguesa por Campos & Ferreira (2012) e o averiguar da autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência motora, uma vez que nunca foi feito este estudo, com o atual instrumento, na população Portuguesa.

Metodologia

Amostra

A amostra do presente estudo é constituída por 77 professores de Educação Física que, até a data, lecionavam em escolas públicas e privadas num sistema regular de educação em Portugal, com idades compreendidas entre os 24 e 59 anos, o que equivale a uma média de idades= 34,68 e um desvio padrão= 8,99. Dos participantes, 55 são do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Relativamente aos anos de experiência de ensino de Educação Física, a média é de 10,48 anos e um desvio padrão de 8,46, sendo que o mínimo é de 1 e o máximo é de 36 anos de experiência. Quanto à sua formação académica, a maioria dos professores é licenciado (76,6 %), enquanto 19,5% tinha concluído o grau de mestre, 1,3% bacharelato e 2,6% era detentor de outra formação para além das descritas. No que diz respeito a formação complementar na área do ensino especial e/ou EFA, apenas 48,1% dos professores frequentou alguma formação relativamente a 51,9% dos professores que não obteve nenhuma formação sobre o ensino especial. Em relação à qualidade de experiência do professor na docência de alunos com deficiência motora, pode-se concluir que a maioria considera ter um nível “satisfatório” (N= 43), seguindo-se os inquiridos que consideram ter uma qualidade de experiência “muito positiva” (N=20), aqueles “sem experiência” (N=10) e os que consideram ter uma experiência “nada positiva” (N=4). No que concerne aos valores relativos ao sentimento apresentado pelo professor ao lecionar alunos com deficiência motora, a maioria dos inquiridos considera-se “com alguma competência” (75,3%), 14,3% sentem-se “muito competentes” na sua missão de ensino a alunos com deficiência, enquanto 10,4% se considera “nada competente”.

Coleta de dados – No que concerne ao procedimento de coleta de dados, os questionários foram requeridos aos professores pessoalmente, nas escolas e agrupamentos; por correio eletrónico pessoal de professores de Educação Física em serviço; através de correio eletrónico direcionado aos coordenadores do grupo de Educação Física e nas redes sociais. Para facilitar o envio do questionário nas redes sociais, foi elaborado um questionário online através de um servidor de pesquisas particular e juntamente a hiperligação do questionário produzido pelo servidor.

Foram entregues 155 questionários pessoalmente nas escolas e agrupamentos, dos quais 56 foram preenchidos e devolvidos em mão. Dos 33 enviados por correio eletrónico, apenas 22 responderam. Através das redes sociais, apenas 3 pessoas responderam ao questionário online. De um total de 191 questionários, 81 foram devolvidos. No entanto, desses 81, apenas 77 foram selecionados para amostra final, devido ao erróneo preenchimento do questionário ou à falta de alguns dados.

Instrumento

Com base na teoria de Bandura (2006), foi construído um instrumento com a finalidade de avaliar a autoeficácia do professor de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência, cujo nome é *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* (PESEISD) (Taliaferro, Block, Harris e Krause, (2010). Foi utilizada a sua versão portuguesa, traduzida por Campos & Ferreira (2012), autorizada pelos autores do instrumento. O objetivo do instrumento consiste em medir o nível de autoeficácia apresentado pelos professores de Educação Física no processo de inclusão. O seu domínio de funcionalidade é medido tanto num contexto geral como numa situação específica, tal como recomenda Bandura (2006).

No início, o PESEISD apresenta uma breve descrição sobre um aluno com deficiência motora nas aulas de Educação Física, referindo as suas capacidades e as suas limitações. É composto por 7 subescalas, (a) confiança (b) experiências de mestria, (c) experiências vicariantes, (d) persuasão social, (e) comportamentos, (f) estados fisiológicos, e (g) desafios. Estas subescalas representam um primeiro ensaio no que concerne à investigação de fontes de autoeficácia que tradicionalmente têm ficado à margem das investigações (Henson, 2002; Martin & Kulinna, 2003). As questões relacionadas com os dados sócio-biográficos foram apresentadas no final do instrumento.

Subescala de Confiança

A escala de autoeficácia afere o quanto os professores estão seguros face às suas capacidades em realizar determinadas tarefas quando são incluídos alunos com deficiência motora nas suas aulas. As respostas foram obtidas numa escala de

0 a 10, na qual 0 correspondia a “não consigo de forma alguma”, 5 a “consigo moderadamente” e 10 a “consigo com elevada certeza”. Os valores mais elevados da escala apresentavam um nível superior de confiança. Por fim, as respostas foram somadas, levando a uma pontuação total, a qual é dividida pelo número total de itens de autoeficácia, sendo que o resultado final apresenta a média. Esta subescala corresponde às recomendações de Bandura (2006) no que concerne à construção de um instrumento para avaliar a autoeficácia.

Subescala de Experiências de mestria

Na subescala de experiência de mestria, o participante tinha de avaliar o nível de sucesso da sua experiência pessoal ao realizar 10 tarefas aquando da inclusão de alunos com deficiência motora nas suas aulas de Educação Física. As 10 tarefas foram apresentadas numa escala de *Likert* de 5 pontos que ia desde “nada bem-sucedido” (menos de 15% das vezes) para “muito bem-sucedido” (mais de 85% das vezes), com a opção adicional de “eu não tenho nenhuma experiência em fazer isso” sendo esta última codificada como 0 e as seguintes pontuadas de 1 a 5, sendo que maior pontuação equivale a um maior nível de sucesso. A média foi calculada com base no número total de respostas, sendo estas somadas e depois divididas pelo mesmo valor, obtendo-se a média do nível de sucesso da experiência de cada professor.

Subescalas de Experiências vicariantes

A subescala de experiências vicariantes consiste na avaliação do nível de sucesso em várias tarefas realizadas por outros professores de Educação Física no seu processo de inclusão de alunos com deficiência motora, que os entrevistados tenham observado. Baseado na escala de Linkert de 5 pontos, consistiu na identificação de 10 tarefas, sendo que as respostas variavam “nada bem-sucedido (menos de 15% das vezes)” e “muito bem-sucedido (mais de 85% das vezes)”. A resposta “eu não vi os outros professores de Educação Física a fazê-lo” foi codificada como zero e as seguintes pontuadas de 1-5, sendo que quanto maior for a pontuação, maior é o nível de sucesso. Aos participantes que responderam “eu não vi os outros professores de Educação Física a fazê-lo” em todos os itens foi-lhes atribuído uma pontuação total de 0, sendo que desta forma o participante não tinha

experiência na observação de outros professores a executar qualquer uma das tarefas da subescala.

Subescala de Persuasão social

A subescala de persuasão social é sobre as capacidades do professor, mencionadas por outros professores, pais, colegas, supervisores, diretores, que o avaliaram relativamente às suas aptidões para incluir alunos com deficiência motora nas suas aulas de Educação Física. Foi utilizada a escala de Likert de 5 pontos, “nada capaz” a “muito capaz”, sendo que quanto maior a pontuação, maior o nível de capacidade. A resposta “não me têm dito nada sobre as minhas capacidades” foi codificada como zero.

De acordo com as duas anteriores subescalas, as respostas para a persuasão social foram somadas em todos os itens da subescala. Foi calculada a média com base no número total de itens respondidos na escala de 1 a 5. A pontuação resultante serviu como uma medida de persuasão social. Os participantes que responderam “não me têm dito nada sobre as minhas capacidades” em todos os itens foi-lhe atribuída uma pontuação total de 0, o que se conclui que o participante não recebeu nenhum feedback sobre as suas capacidades para incluir um aluno com deficiência motora nas aulas de Educação Física, e como resultado, não foi capaz de fazer um julgamento a esse respeito.

Subescala dos Comportamentos

Na subescala dos comportamentos, os entrevistados classificaram e avaliaram com que frequência realizaram as 10 tarefas de ensino identificadas numa escala de Likert de cinco pontos, que varia de “nunca” a “sempre”. As respostas foram codificadas de 1-5, sendo que quanto maior é a pontuação, maior é a frequência do comportamento. Para obtermos a pontuação, as respostas dos 10 itens foram somadas para criar uma pontuação total e de seguida esse valor é dividido pelo número total de itens.

Subescala dos Estados Fisiológicos

A subescala dos estados fisiológicos requereu que os participantes respondessem a duas questões sobre o seu estado fisiológico enquanto professor,

especificamente se se sente preocupado e nervoso ao incluir uma criança com deficiência motora nas suas aulas de Educação Física. A escala é composta por 5 pontos, variando de “definitivamente falso” para “definitivamente verdade”. As respostas foram codificadas de 1-5, de modo que uma maior pontuação (definitivamente verdade) reflete um maior sentimento de preocupação e nervosismo.

Os itens desta subescala foram somados e divididos por 2, obtendo desta forma a pontuação como uma medida dos estados fisiológicos.

Subescala dos Desafios

A subescala dos desafios permite que os participantes possam classificar o grau de 11 situações que dificultam o processo de inclusão de alunos com deficiência motoras nas aulas de Educação Física. As 11 situações compreendem: (a) Eu não tenho a certeza de como modificar as atividades, (b) Eu não tenho tempo para fazer modificações, (c) Eu não tenho equipamento adequado, (d) Tenho turmas grandes, (e) existem várias turmas no pavilhão, (f) o nível de habilidade do aluno é muito diferente do dos seus pares na aula, (g) eu não tenho nenhum auxílio ou suporte de ajuda, (h) eu não tenho informação sobre o aluno, (i) eu tenho pouca formação sobre a deficiência motora, (j) o aluno tem problemas de comportamento, (k) o aluno tem problemas em centrar-se na tarefa. Para produzir os dados, foi utilizada a escala de Likert com 5 itens. As respostas foram codificadas de 1-5 em que 1 significava “nada problemático” e 5 “muito problemático”, de tal forma que quanto maior for a pontuação, maior é o grau de desafio percebido. A soma das respostas é dividida pelo número total de itens na escala, com a pontuação resultante servindo como a medida de desafios percebidos.

Dados sócio-biográficos

O instrumento PESEISD contém uma seção sócio-biográfica para obter informações sobre os participantes que possam influenciar as crenças de autoeficácia. Esta informação adicional também serviu para nos ajudar a descrever a amostra. Os fatores demográficos incluíam o sexo, a idade, os anos de experiência de ensino de Educação Física, a formação académica, o número de disciplinas sobre educação especial, a frequência de alguma formação complementar na área

do ensino especial e o número de alunos com deficiência motora que foram incluídos nas suas aulas nos últimos cinco anos. No final do instrumento, existem duas questões em que o professor se autoavalia relativamente à qualidade da sua experiência e da sua perceção de competência no ensino de alunos com deficiência.

Adaptação transcultural - *Physical Educators' Self-Efficacy Toward Including Students with Disabilities* (PESEISD-I):

A técnica de tradução do PESEISD-I para a versão portuguesa teve por base as diretrizes recomendadas por Vallerand (1989). Uma tradução reversa (*backtranslation*) (Brislin, 1970; 1986) foi realizada por quatro professores bilingues (A,B,C e D), em que dois deles (A e B) procederam em paralelo a uma tradução inicial da versão do questionário para o idioma desejado, evitando o viés que somente uma pessoa pode ter ao realizar (Valerand, 1989). Concluída a tradução, foram comparadas as duas versões a fim de averiguar inconsistências e atingir uma decisão consensual. Seguidamente, o instrumento foi retraduzido de volta para inglês por outros dois professores bilingues na área da Educação Física (C e D), sendo que ambos não tinham conhecimento da versão original do questionário. Numa fase sequente, as versões de C e D foram comparadas à versão original. Se o significado da afirmação "retraduzida" fosse o mesmo que o original, as declarações traduzidas eram mantidas, se o significado se revelasse diferente, um comité formado por cinco pessoas para avaliar o questionário, entre os quais os tradutores, faria a revisão da versão traduzida. Chegando a uma unanimidade de consenso, e estando a comissão satisfeita com toda a tradução, foi desenvolvida a versão final experimental. Nessa versão, os professores de Educação Física que constituíam uma pequena amostra da população-alvo inquirida manifestaram as suas opiniões, não revelando dificuldades de interpretação relativamente aos itens e premissas contidas no questionário.

Assim sendo, a versão final do questionário foi construída tendo por base as opiniões fornecidas pelos sujeitos inqueridos relativamente à versão inicial, com as devidas modificações para uma melhor compreensão do estudo, especialmente ao nível da sintaxe. Ainda assim, uma amostra aleatória de 18 professores de Educação Física foi instituída no estudo piloto com o intuito de determinar a

consistência do instrumento PESEISD-I. No que concerne à coleta de dados, os questionários foram entregues pessoalmente aos professores de Educação Física nas escolas, sendo posteriormente preenchidos e devolvidos, aguardando-se 2 semanas para que fossem novamente contactados, dando assim continuidade à 2ª aplicação do questionário

Análise Estatística

Para a realização do tratamento estatístico da informação recolhida mediante a aplicação do instrumento de avaliação PESEISD, foi utilizado o software informático SPSS 20.0 ©, com uma probabilidade de erro associada de 5%, o que permitiu garantir a qualidade e a fidedignidade dos dados encontrados.

Conforme as análises pretendidas, foram utilizados diferentes tratamentos estatísticos, sendo que a análise dos dados foi direcionada pela estatística descritiva e inferencial. Na primeira, foram calculados os valores da média e desvio padrão, bem como os valores percentuais máximo e mínimo das variáveis em estudo. Na segunda, recorreu-se à estatística inferencial, de forma a analisar e comparar as diferenças entre as diversas variáveis, onde foi utilizado o test t Student. Por fim, e com o objetivo de analisar a fiabilidade interna do questionário e das suas escalas, foi calculado o alfa de Cronbach em cada uma das subescalas e a consistência interna e confiabilidade teste/reteste através da Coeficiente de Correlação Intraclass (ICC). Para determinar a consistência interna do instrumento, o questionário foi aplicado na mesma amostra em dois momentos distintos (teste/reteste), separados por um intervalo de duas semanas entre 1ª e a 2ª aplicação.

Resultados

Os resultados da estatística descritiva referente à escala de confiança e subescalas estão apresentados na tabela 1.

Tabela 1- Análise Descritiva da escala de confiança e subescalas

Subescalas	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Confiança	77	2.8	10.0	7.52	1.46
Experiências de Mestria	77	0.0	5.0	3.27	1.54
Experiências Vicariantes	77	0.0	5.0	2.37	1.76
Persuasão Social	77	0.0	6.0	2.40	2.02
Estados Fisiológicos	77	1.0	5.0	3.46	1.20
Comportamentos	77	1.0	5.0	2.68	1.04
Desafios	77	1.64	4.91	3.34	0.68

Os dados obtidos mostram-nos que, de uma forma geral, os professores compreendem um nível de confiança alto ($M=7,52$ e $DP=1,46$). Em relação ao conjunto de subescalas existentes no estudo, podemos observar que a subescala estados fisiológicos foi a que obteve o valor médio mais elevado ($M=3,46$ e $DP=1,20$), sendo que a subescala persuasão social foi a que apresentou a média mais baixa ($M=2,40$ e $DP=2,02$).

De seguida, e com o objetivo de analisar se existem diferenças significativas em relação ao sexo, efetuou-se uma análise utilizando o teste t de Student. Na tabela 2, apresentamos os resultados do teste t de Student, assim como a média, desvio padrão de cada escala e subescala por género e o nível de significância.

Tabela 2-Estatística descritiva e teste *t de student* por sexo

Subescalas	Feminino		Masculino		Teste t	
	M	DP	M	DP	t	p
Confiança	7.31	1.51	7.60	1.44	-0.773	0.442
Experiências de Mestria	2.82	1.66	3.46	1.46	-1.686	0.096
Experiências Vicariantes	2.44	1.69	2.34	1.81	0.216	0.827
Persuasão Social	2.05	2.09	2.54	2.00	-0.959	0.341
Estados Fisiológicos	2.77	0.87	2.65	1.10	0.483	0.630
Comportamentos	3.21	1.34	3.56	1.14	-1.161	0.249
Desafios	3.44	0.78	3.31	0.65	0.743	0.460

*p<0.05

Os dados apontam para a inexistência de diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres na forma como se autoavaliam em cada uma das subescalas.

Para podermos analisar a confiabilidade da escala de confiança e das suas subescalas, foi utilizado o coeficiente Alpha de Cronbach. Na tabela 3, apresentamos os resultados obtidos dessa análise, para que assim se possam verificar e comparar com os valores do estudo original realizado por Taliaferro (2010).

Tabela 3-Valores do alfa (α) de Cronbach

Subescalas	Alpha de Cronbach Neves, Campos & Ferreira	Alpha de Cronbach Taliaferro (2010)
Confiança	0.921	0.928
Experiências de Mestria	0.970	0.915
Experiências Vicariantes	0.982	0.962
Persuasão Social	0.950	0.954
Estados Fisiológicos	0.501	0.955
Comportamentos	0.977	0.879
Desafios	0.822	0.878

Os resultados obtidos nesta análise em relação à subescala de confiança foram α de Cronbach =0,921. A confiabilidade também foi medida em cada uma das suas subescalas, com um resultado de α de Cronbach =0,970 para experiências de mestria, 0,982 para experiências vicariantes, 0,950 para a persuasão social, 0,501 para os estados fisiológicos, 0,977 para o comportamento, e 0,822 para os desafios.

Os dados obtidos no teste/reteste, através do Coeficiente de correlação intraclasse (ICC), estão apresentados na tabela 4, simultaneamente com os valores do estudo original de Taliferro (2010).

Tabela 4- Coeficiente de correlação intraclasse (ICC)

Subescalas	ICC Neves, Campos & Ferreira (2013)	Correlação Taliaferro (2010)
Confiança	0.912	0.859
Experiências de Mestria	0.965	0.888
Experiências Vicariantes	0.870	0.931
Persuasão Social	0.869	0.708
Estados Fisiológicos	0.967	0.603
Comportamentos	0.976	0.771
Desafios	0.973	0.762

Através dos resultados obtidos no teste/reteste, aferido pelo coeficiente de correlação intraclasse, verifica-se a existência de uma confiabilidade elevada das subescalas. A correlação que obteve o valor médio superior $r=0,976$ foi a subescala do comportamento, sendo que a correlação com o valor médio inferior $r=0,869$ pertence à escala de persuasão social.

Discussão

O êxito no processo de inclusão está diretamente relacionado com a autoeficácia do professor, como tem sido ilustrado por muitos estudos no domínio da docência (Bzuneck, 1996; Chambers, 2003; Knobloch e Whittington, 2002; Parker e Guarino, 2001; Tschannen-Moran e Woolfolk Hoy, 2007; Taliferro 2010). No entanto, no que concerne ao número de pesquisas e instrumentos eficazes para avaliar as crenças da autoeficácia e suas variáveis preditoras, predomina uma escassez que precisa de ser colmatada, dada a sua testada importância neste âmbito. Especificamente, no que toca às fontes de autoeficácia, constata-se também poucas pesquisas, especialmente na área da Educação Física e Educação Física Adaptada (Martin & Hodges Kulinna, 2003). Taliferro (2010) foi a primeira a desenvolver um instrumento baseado na teoria de Bandura (1986, 1997) investigando as fontes da autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência, que permite que os indivíduos formem e avaliam os seus níveis da crença de autoeficácia em relação às quatro fontes: experiências mestria, experiências vicariantes, persuasão social e estados fisiológicos (Bandura, 1997). Desta forma, surge o interesse de continuar a aprofundar e alargar o número de pesquisas relacionadas com o tema, sendo que, neste estudo, o objetivo principal foi o de avaliar a fiabilidade do instrumento (PESEID-I), fazendo a sua adaptação transcultural à população portuguesa, de forma a aferir uma validade que permita medir e compreender as crenças de autoeficácia do professor de Educação Física no processo de inclusão de alunos com deficiência motora.

Como principais, podem-se realçar dois aspetos importantes neste estudo preliminar: (a) a versão portuguesa do PESEID-I é uma escala de autoeficácia válida e fiável e (b) a autoeficácia dos professores de Educação Física demonstrou-se positiva face à inclusão de alunos com deficiência motora.

Através da análise do Alpha de Cronbach pode-se constatar que existe uma confiabilidade bastante elevada do instrumento ($\alpha=0,958$). Em relação à confiabilidade da escala de confiança, o resultado foi ($\alpha=0,921$), demonstrando um alto nível da consistência interna, sendo que esta escala está muito próxima do valor obtido no estudo original de Taliferro (2010), ($\alpha=0,928$). Este facto é um indicador de que os itens da escala foram altamente relacionados entre si, visto que superou o valor de outros instrumentos (DeVellis, 1991). Relativamente às subescalas, podem-se constatar níveis altos (> 0.70) superiores àqueles concebidos como aceitáveis, excetuando a subescala estados fisiológicos. Esta apresenta um resultado de $\alpha=0,501$ (George & Mallery, 2003; Nunnally, 1978), demonstrando uma baixa confiabilidade. Segundo Bandura (1997), a escala dos estados fisiológicos, constituindo um fator situacional, é a menos influente das quatro fontes, pois as respostas fisiológicas tendem a não acontecer de forma isolada, mas em vez disso são interpretadas como uma indicação no desempenho durante o domínio das outras escalas. Assim sendo, a baixa confiabilidade pode provir do facto de esta subescala conter apenas 2 itens, sendo um deles muito geral para medir com precisão essa fonte, como corroborado por Bandura (1997). No seguimento da análise dos valores de fiabilidade apresentados através do Teste-reteste, aferido pelo coeficiente de correlação intraclass, constata-se a existência de uma fiabilidade alta. Em comparação com os valores obtidos no estudo original, o presente estudo apresenta, à exceção de um resultado (Experiências Vicariantes), valores mais elevados de correlação, apresentando uma relação significativa entre as variáveis correlacionadas. A correlação que existe no estudo original varia entre os valores correlacionais, significativos] 0,5 a 0,7], alta correlação] 0,7 a 0,9] e correlação muito alta]0,99 a 1], podendo assim concluir-se que o estudo apresenta valores de fiabilidade altos, visto que a maioria dos resultados é superior a 0,9. Esta é a forma mais fidedigna para calcular a consistência interna do instrumento, confirmando a existência de uma confiabilidade elevada da escala de confiança e das suas subescalas. O PESEISD-I, sendo recém-construído, demonstra-se o primeiro na área da Educação Física para investigar as fontes de autoeficácia, que tradicionalmente se encontram ausentes na investigação (Henson, 2002; Martin & Hodges Kulinna, 2003; Taliferro, 2010). Apesar de não se ter feito uma análise

exploratória dos fatores, as estimativas de confiabilidade indicaram uma alta consistência interna e níveis de correlação elevados.

Quanto aos resultados obtidos na escala de autoeficácia, constata-se que os professores de Educação Física ostentam crenças favoráveis de autoeficácia, na capacidade de realizar tarefas relacionadas com o processo de inclusão de alunos com deficiência motora. Estes resultados vão de acordo com várias pesquisas anteriores na área da Educação Física, as atitudes positivas dos professores e a sua elevada autoeficácia facilitam uma inclusão bem-sucedida (Block & Lepore, 2000; Martin & Kulinna 2004, Martin et al, 2001).

Um outro fator importante de referir, depois de obtermos os resultados, é que o presente estudo abrange em específico a deficiência motora, em comparação, as outras pesquisas no contexto da Educação Física Adaptada não abarcam esta deficiência em específico. Segundo Rizzo & Vispoel (1991), o tipo de deficiência e as suas características influenciam as atitudes favoráveis dos professores de Educação Física face à inclusão (Block & Rizzo, 1995; Kowalski & Rizzo, 1996; Rizzo & Kirkendall, 1995; Rizzo e Vispoel, 1991; Rizzo & Wright, 1998; Schmidt-Gotz et al. 1994, Samalot-Rivera e Porretta, 2009).

Em continuidade com os dados avaliados pelo instrumento de autoeficácia, os professores do sexo masculino quando comparados com os professores do sexo feminino, apresentam valores superiores na escala de autoeficácia, bem como na subescala experiência de mestria, persuasão social e comportamentos. Por sua vez, os professores do sexo feminino têm valores médios mais elevados na subescala de experiências vicariantes, estados fisiológicos e desafios. Desta forma, os resultados indicam-nos que os professores do sexo masculino mostram-se mais confiantes face à sua capacidade em realizar tarefas no processo de inclusão de alunos portadores de deficiência motora, revelam um maior nível de sucesso na sua experiência pessoal e têm um maior reconhecimento das capacidades em desempenhar tarefas e de as realizar com maior frequência. Por outro lado, os professores do sexo feminino apresentam valores superiores ao nível da experiência de observação de outros professores na execução de tarefas, demonstram um maior sentimento de preocupação e nervosismo ao incluírem alunos portadores de deficiência motora e deparam-se mais vezes com situações que podem dificultar a inclusão, existindo um maior grau de desafios. Através do teste *t de student*, pode-se constatar que não

existiram diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género, o que nos indica que a escala pode ser aplicada em ambos, sendo que as diferenças observadas em relação ao género dos professores são atribuídas às características e comportamentos de cada um. Ainda assim, existem estudos que consideram o género uma variável que influencia significativamente as atitudes gerais do professores de Educação Física, onde se constata que as mulheres demonstram ter atitudes mais favoráveis em relação aos homens no processo de inclusão de alunos com deficiência (Hodge & Jansna, 1999, Hutzler et al, 2005; Hutzler, 2003).

Os resultados deste estudo indicam que as crenças de autoeficácia são de fato úteis para se explorar as crenças dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Os professores devem ser expostos a experiências positivas em todas as quatro fontes de autoeficácia para estabelecer e manter crenças favoráveis de autoeficácia (Taliferro, 2010). Desta forma, podemos observar que os resultados são em geral, bastante positivos. No entanto, estes resultados devem ser interpretados com precaução, dado que podem existir fatores que enviesem a sua fiabilidade. A amostra do estudo está distribuída de forma pouco equilibrada, sendo maioritariamente constituída por sujeitos do sexo masculino, o que pode influenciar em determinadas situações. Ainda no que concerne à amostra, os níveis elevados de autoeficácia podem estar relacionados com o seu interesse na inclusão, podendo assim não ser representativa da população, mas ter influenciado positivamente os resultados do estudo por professores mais tentados a participar. Ainda assim, pesquisas anteriores indicam que, na realidade, alguns professores podem não estar a realizar tarefas associadas com a inclusão bem-sucedida e bem implementada de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física (Blinde & McCallister, 1998; Goodwin & Watkinson, 2000; Fournidou, Kudlacek e Evagellinou, 2011). Na verdade, a maioria dos estudos em Educação Física Adaptada não consegue investigar o comportamento dos professores, pois esta é uma construção difícil de medir (Kozub & Linert 2003). Embora o comportamento seja difícil de avaliar, futuras pesquisas devem continuar esta tendência para investigar os comportamentos autorrelatados, tendo como objetivo verificar se são medidas exatas do comportamento real.

O PESEISD-I é um instrumento que pode ser usado como medida das fontes de autoeficácia em futuras pesquisas. O estudo forneceu suporte na

relevância da teoria da autoeficácia dos professores de Educação Física face à inclusão de alunos com deficiência. Apesar de este estudo preliminar fornecer indicadores importantes, seguindo uma linha de estudos que se têm vindo a fazer nesta temática (Taliferro, 2010), requerem-se estudos mais aprofundados para investigar e validar o constructo da escala de autoeficácia e das suas subescalas, que possibilitem a fiabilidade de instrumentos para se proceder, com uma maior clareza, a uma compreensão da capacidade do professor no processo de inclusão.

Referências

Alves, F. (2000). Alternativas à Competição, Novos Desafios. *Actas – a recreação e lazer da população com necessidades educativas especiais. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*, (pp. 57-63).

Bailey, D. (1995). Preschool inclusion: issues and perspectives. Em L. Borges et.al. (Eds.). *A família na intervenção precoce: da filosofia à acção* (pp. 97-134). Coimbra: Ediliber Gráfica.

Bailey, D., McWilliam, R., Buysse, V., & Wesley, P. (1998). Inclusion in the Context of Competing Values in Early Childhood Education. *Early Childhood Research Quarterly* , 13, 27-47.

Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales*. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*,. (Vol 5, pp. 307-337), Greenwich: CT: Information Age Publishing.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy in changes societies. *Cambridge University Press* .

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S Ramachaudran (Eds.). *Encyclopedia of human behavior : Vol 4.* , 71-81.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *A social cognitive theory* , Englewood cliffs: Prentice-Hall.

Blinde, M., & McCallister, G. (1998). Listening to the voices of students with physical disabilities. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* , 69(6), 64-68.

Block, M. E. (2007). *A teachers guide to including students with disabilities in general physical education (3rd ed.)*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.

Block, M. E. (1994). Why all students with disabilities should be included in regular physical education. *Palaestra* , 10(3), 17-23.

Block, M. E., & Rizzo, T. L. (1995). Attitudes and attributes of GPE teachers associated with teaching individuals with severe and profound disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps* , 20, 80-87.

Block, M. E., Klavina, A., & Flint, W. (2007). Including students with severe, multiple disabilities in general physical education. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance* , 78(3), 29-32.

Block, M., & Obruchnikova, I. (2007). Inclusion in physical education: A review of the literature from 1995-2005. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 24, 103-124.

Buyse, V., & Bailey, D. (1993). Behavioural and developmental outcomes in Young children with disabilities in integrated and segregated settings: a review of comparative studies. *Journal of Special Education* , 26, 434-461.

Bzuneck, J. A. (1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do 1o grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia* , 48, 57-89.

Chambers, C. T. (2003). The impact of length of student teaching on the self-efficacy and . *Paper presented at the Annual Meeting* .

Chandler, P., & Greene, L. (1995). A statewide survey of adapted physical education service delivery and teacher in-service training. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 12, 262-274.

Conatser, P., Block, M., & Lepore, M. (2000). Aquatic Instructors` Attitudes toward Teaching Students with Disabilities. . *Adapted Physical Activity Quarterly* , 17, 197-207.

Correia, L. (2003). Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – um guia para educadores e professores. In L. Correia, *A Filosofia da Inclusão* (pp. 7-21). Porto: Porto Editora.

Crochík, J., Freller, C., Ferreiri, M., Feffermann, M., Nascimento, R., & Casco, R. (2009). Atitudes de Professores em Relação à Educação Inclusiva. *Psicologia Ciência e Profissão* , 29 (1), 40-59.

Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellett, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research Studies* , 24(3), 751-766.

Dembo, M., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal* , 86(2), p 173-184.

DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. London: Sage Publications.

Elliott, S. (2008). The effect of teachers attitude toward inclusion on the practice and success levels of children with and without disabilities in physical education. *International Journal of Special Education vol23 nº3* .

Ferreira, J. (2008). Módulo de Psicologia do Exercício e Saúde no âmbito do Mestrado em Exercício e Saúde para Populações Especiais. *Textos de Apoio* .

Folsom-Meek, S. L., & Rizzo, T. L. (2002). Validating the Physical Educators Attitudes Toward Teaching Individuals With Disabilities III (PEATID III) Survey for Future Professionals. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 19(2), 141-154.

Fournidou, I., Kudlacek, M., & Evagellinou, C. (2011). Attitudes of in-service Physical Educators toward teaching children with physical disabilities in general physical education classes in cyprus. *Europen Journal of Adapted Physical Activity*, 4(1) , 22-38.

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.

Goodwin, D. L., & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with physical disabilities. *Adapted Physical Education Quarterly* , 17, 144-160.

Gorgatti, M., Penteado, S., Pinge, M., & De Rose, D. (2004). Atitudes dos professores de educação física do ensino regular com relação a alunos portadores de deficiência. *R. bras. Ci. e Mov. Brasília* v , 12 n. 2 p. 63-68.

Hassamo, I. (2009). Relação entre crenças, atitudes e práticas pedagógicas de professores na inclusão de alunos com deficiência mental. *Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa* , 10-24.

Hastings, R. P., & Oakford, S. (2003). Student teachers' attitudes toward the inclusion of children with special needs. *Educational Psychology* , 23(1), 87-94.

Henson, R. K. (2002). From adolescent angst to adulthood: Substantive implications and measurement dilemmas in the development of teacher efficacy research. *Educational Psychologist* , 37, 137-150.

Hodge, R., & Jansma, P. (1999). Effects of contact time and location of practicum experiences on attitudes of physical education majors. *Adapted Physical Activity Quarterly* , v.16, p.48-63.

Hodge, S. (1998). Prospective physical education teachers' attitudes toward teaching students with disabilities. *The Physical Educator* , 55(2), 68-77.

Hutzler, Y. (2003). Attitudes toward the participation of individuals with disabilities in physical activity: A review. *Quest* , 55, 347-353.

Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2005). Physical education students' attitudes and self-efficacy towards the participation of children with special needs in regular classes. *European Journal of Special Needs Education* , 20(3), 309-327.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Rationale for inclusive schooling. Em S. Stainback e W. Stainback (Eds.). *Inclusion-a guide for educators* , 3-15. Baltimore: Paul Brooks.

Knobloch, N. A., & Whittington, M. S. (2002). Factors that influenced beginning teachers' confidence about teaching in agricultural education. *Proceedings of the annual meeting of the AAAE Central Region Agricultural Education Research Conference* , 1-12, St. Louis, MO.

Kowalski, E. M., & Rizzo, T. L. (1996). Factors influencing preservice student attitudes toward individuals with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 13, 180-196.

Kozub, F. M., & Leinert, C. (2003). Attitudes toward teaching children with disabilities: Review of literature and research paradigm. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 20, 323-346.

Lepore, M., Gayle, G., & Stevens, S. F. (1998). *Adapted aquatics programming; A professional guide*. Champaign, IL: Human Kinetics.

Martim, J. J., & Hodges Kulinna, P. H. (2003). The development of a physical education teachers' self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education* , 22, 219-232.

Martim, J. J., & Kulinna, P. H. (2004). Self-efficacy theory and the theory of planned behavior: Teaching physically active physical education on classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport* , 75, 288-297.

Martim, J. J., Kulinna, P. H., Eklund, R., & Reed, B. (2001). Determinants of teachers' intentions to teach physically active physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education* , 20, 129-143.

Nunes, I. (2007). Atitudes dos Professores face à Inclusão de Alunos com Dificuldade de Aprendizagem no Domínio Cognitivo – Motor. *Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra* .

Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill Inc.

Palla, A., & Mauerberg-deCastro. (2004). Atitudes de Professores e Estudantes de Educação Física em Relação ao Ensino de Alunos com Deficiência em Ambientes Inclusivos. *Revista da Sobama* , 9, 25-35.

Parker, M. J., & Guarino, A. J. (2001). A comparison of the efficacy Levels of preservice, internship, and inservice teachers. *Research Report* , Disponível em <<http://www.eric.ed.gov>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

Pedrinelli, V. (2002). Possibilidade na diferença: o processo de "inclusão" de todos nós. *Integração, Brasília* , V.4, 31-34. Edição Especial.

Rizzo, T. L., & Kirkendal, D. R. (1995). Teaching students with mild disabilities. What affects attitudes of futures physical educators? . *Adapted Physical Activity Quarterly* , 12, 205-216.

Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1992). Changing attitudes about teaching students with handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 9 (1), 54-63.

Rizzo, T. L., & Vispoel, W. P. (1991). Physical Educators Attributes and Attitudes Toward Teaching Students With Handicaps. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 8, 4-11.

Rizzo, T. L., & Wright, R. (1998). Physical educators attitudes toward teaching students with handicaps. *Mental Retardation* , 26(5), 307-309.

Rodrigues, D. (2003). A Educação Física a Perante a Educação Inclusiva: Reflexões Conceptuais e Metodológicas. *Departamento de Educação Especial e Reabilitação, Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa, Maringá* , 67-73.

Roll-Peterson, L. (2008). Teachers perceived efficacy and the inclusion of a pupil with dyslexia or mild mental retardation: Findings from Sweden. *Education and training in Developmental Disabilities* , 43(2), 174-185.

Romi, S., & Leiser, Y. (2006). Exploring inclusion preservice training needs: A study of variables associated with attitudes and self-efficacy beliefs. *European Journal of Special Needs Education* , 27(1), 85-105.

Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record* , 97 (2), 27-51.

Samalot-Rivera, A., & Porretta, D. (2009). Perceptions and Practices of Adapted Physical Educators on the Teaching of Social Skills. *Adapted Physical Activity Quarterly* , 26, 172-186.

Schmidt-Gotz, E., Doll-Tepper, G., & Lienert, C. (1994). Attitudes of university students and teachers toward integrating students with disabilities in regular physical education classes. *Physical Education Review* , 17 (1), 45-57.

Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Cross Disciplinary* . New York: McGraw Hill .

Simon, J. (1990). *A Integração Escolar das Crianças Deficientes (2nd ed)*. Lisboa: Edições ASA.

Soodak, L., Podell, D., & Lehman, R. (1998). Teacher, student and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *The Journal of Special Education* , 31(4), 480-497.

Stainback, S. B. (2001). "Components crítics en el desenvolupament de l'educació inclusiva". *Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat* , Vol. 5, núm. 1, 26-31.

Stephanou, G., & Tsapakidou, A. (2007). Teachers' teaching styles and self-efficacy in physical education. *The International Journal of Learning* , 14(8), 1-12.

Taliaferro, A., & Block, M. (2010). " Validation of an instrument to measure physical educators' beliefs toward inclusion : Application of self efficacy theory". *Dissertação de Doutorado ainda não publicada* .

Tilstone, C., Florian, L., & Rose, R. (2003). *Promover a educação inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget (Trabalho original em inglês publicado em 1998).

Tschannen- Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education* , v.23, n.6, 944-956.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education* , 7, 783-805.

Unesco. (2003). *Superar a Exclusão Através de Abordagens Inclusivas na Educação: um desafio & e uma visão*. Paris: UNESCO [Versão Electrónica] - Consult. 12 Janeiro 2012.: Disponível em <http://www.unesco.org/education/inclusive.html>.

Vallerand, R. J. (1989). Vers une méthodologie de validation transculturelle de questionnaires psychologiques: implications pour la recherche en langue française. *Psychologie Canadienne* , 30, 662-680.

Vicente, H. (2005). *Etiologia e caracterização das Deficiências*. Lisboa: Instituto de Emprego e Formação profissional, 1ª Edição.

Weiner, H. M. (2003). Effective inclusion, professional development in the context of the classroom. *Teaching Exceptional Children* , 35(6), 12-18.

Woolfolk, H. A. (2004). *Psicologia Educacional (9 ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Woolfolk, H. A., & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F.Pajares & T. Urdan (Eds.). In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents Vol 5* (pp. 117-137). Greenwich, CT: Information Age Publishing.